

Ⅲ 研究の内容

◎ 他を受け入れるとは

他を“受け入れる”と一口に言ってしまうが、そう簡単なことではない。幼児の姿からはそれぞれの思いやこだわりや主張が見られ、自分を表現する中での葛藤も経験している。《かかわり》の中で他を受け入れられるようになっていく心の育ちの土台となるものは何か、また教師はそれをどう支えていったらよいのかを考えていきたい。

1. 幼児のこだわりに沿いながら
2. 受け入れられる安心感の中で

◎ 認め合う関係の中で

一緒に過ごす園生活の中でのトラブルや遊びの様子は、入園当初からの積み重ねで段々と複雑なものになっていく。様々な経験の中で、誰もが“友達を新たに見直す目”を持つ機会を得ているのではないだろうか。積み重ねられる経験をどう捉え、同時に状況づくりをどう考えていったらよいのかを探ってみたい。

1. 友達関係の広がりをとらえて
2. 共に生活していく中で

◎ 刺激し合いながら

幼児を取り巻く《かかわり》を考えると、幼児は実に多様なもの・場面に心を動かし刺激を受けている。保育の中で幼児がかかわる対象を三つに絞り、その中で幼児が何をどう自分のものとして取り込んでいっているのかを探るため、“遊びの充実”に目を向けた。

1. 友達と一緒に遊びの中で
2. クラスの課題に向かう活動の中で
3. 園生活の中で～異年齢のかかわり合いの中から～

◎ 他を受け入れるとは

1. 幼児のこだわりに沿いながら

3年保育 4才児

幼児にとって幼稚園生活は、家庭から離れて同年代の幼児と一緒に過ごす初めての集団生活である。生活の場が異なり、また広がっていく中、幼児が集団の中で自己実現をめざすことはそう容易なことではない。

大人は簡単に、「あなたは〇〇組よ」「お友達と一緒に……」と集団の中で活動することが当然のような認識をしてしまうが、幼児にとっては、クラス集団はもとより、気の合う仲間の集団の中でさえ安心して自己発揮するまでには一人一人の気持ちに沿いながら考えていく必要がある。

友達との相互のかかわりの中で、「お互いが必要な存在である」という認識や「これは自分たちの活動だ」という意識を心底からもつことによって初めて集団の中で個が生かされることになるだろう。ここでは、幼児自身が安定してものとかかわれる“場”にこだわりながら次第にクラス集団の中で、自己実現をはかるようになる過程を追いながら、個のこだわりと生活世界の広がり、その中で心の育ちや学びについて考えていきたいと思う。

◆ まさおの育ちを追う（事例の詳細については次頁より参照）

歳児 月	まさおの姿		
3歳児 4～9月	3歳児（男10名、女10名）のクラスである。 自分の興味の向くままの行動が多く、他（友達）とのかかわりはあまり関心を示さない。乗り“物”で気のすむまま遊ぶ。自分の思いが通らない時は、奇声を発する。	7月	・事例3 2人だけの基地 “誰も入っちゃだめ、！”
10月～3月	運動会などの行事を経験する事で、クラスの友達と徐々にかかわる様になり、気の合う友達もでき、前半より、クラスの中で生活する時間が多くなってきた。	9月	・事例4 ぼくの“場”がない “まだ遊びたかったのに…”
4歳児 4～5月 6月前半	進級した喜びで新しい環境に興味を持ち、自分の好きな遊びをする。	10月～11月	クラスの中で基地作り→イヌごっこ→遊びに応じて場を変化させていく。
6月後半	・事例1 まさおにとって “思い通りにならない”保育室 ・事例2 ぼく一人ぼっち… “皆は何をしているのかな？”	12月	楽しみ会后、楽しみ会の再現ごっこを始める。
		2～3月	お店やさんごっこを楽しむ、楽しみながら遊ぶ事で、自己表現していく姿がみられる。
		5歳児 5～6月	園庭中を5～6名の友達と連なりスクーター乗りをする。けいやを一番隊長とし、まさおは常に二番隊長となり遊びを続ける。
		9月～11月	楽しみ会のグループの中で、年中児の面倒を見たり、まとめようとしたりなど、自己発揮する場面が見られる。

(1) まさおの姿から

事例1 「ぼくのかくれががほしい」

6月5日～6月17日

進級してまさおは、4～5月上旬頃まで気の合う友達（3年保育児）と一緒に遊びが多く、ままごとコーナーで皿洗いの真似をしたり、テーブルの上にごちそうを並べたりと自分の思いのままの活動であった。しかし、まさおにとって思いの通らない事が増え、心が揺れ動く日々を過ごしている。

〈幼児の姿の受け止め〉

〈援助の方向を探る教師〉

〈まさおの姿〉

5月下旬頃になると、新入園児たちも進級児とのかかわりが多くなり互いの思いを言い通そうとする場面が見られる。

まさおは、自分の思いが伝わらない気持ちをどう表現したら良いのか戸惑う。

まさおなりに自分の思いを言い通すと相手は受け入れず、自分の思いを伝えなければ、自分の遊びにはならずどうしていいのか、迷いと葛藤の場面が見られる。

どこかで、ほっと一息心をいやしたいまさおの気持ち。「どうして、A君はぼくの事分かってくれないの」とつぶやきの中に、A君への怒りも見受けられる。

・保育室の環境が、まさおにとって合わないのだろうか。
・まさおの心を何がそうさせたのだろうか。

・互いの伝わらない気持ちを教師は仲介しようとして、まさおに話かけるのだが、まさおの心は素直になれず、室内から去ってしまう。どうしたらいいのだろうか。

・まさおの心の状態に沿いながら、まさおの要求に応じてみよう

・たつやを受け入れられない、まさおの心を探ってみよう。

・今までにないまさおの明るい表情が増え、新しい友達のかかわりも見られる様になって一安心。

6月に入り

まさおは、「ぼくのかくれががほしい」と言ってくる。

教師「まさおくん、どんなかくれがが欲しいの？」

まさお「ほら、こう言うふうにはぼくが隠れられる様にだよ。」と（自分の周りを囲むしぐさをして訴える。）…写真P17①

まさおは、中型積木とダンボール箱で、廊下のコーナーに自分の“かくれが”を作り出す。

まさおの場が出来ると、よしき、じゅん、はやと（進級組）、さとし（新入園児）など、まさおとかかわり合いながら、この場で一緒に遊びになる。

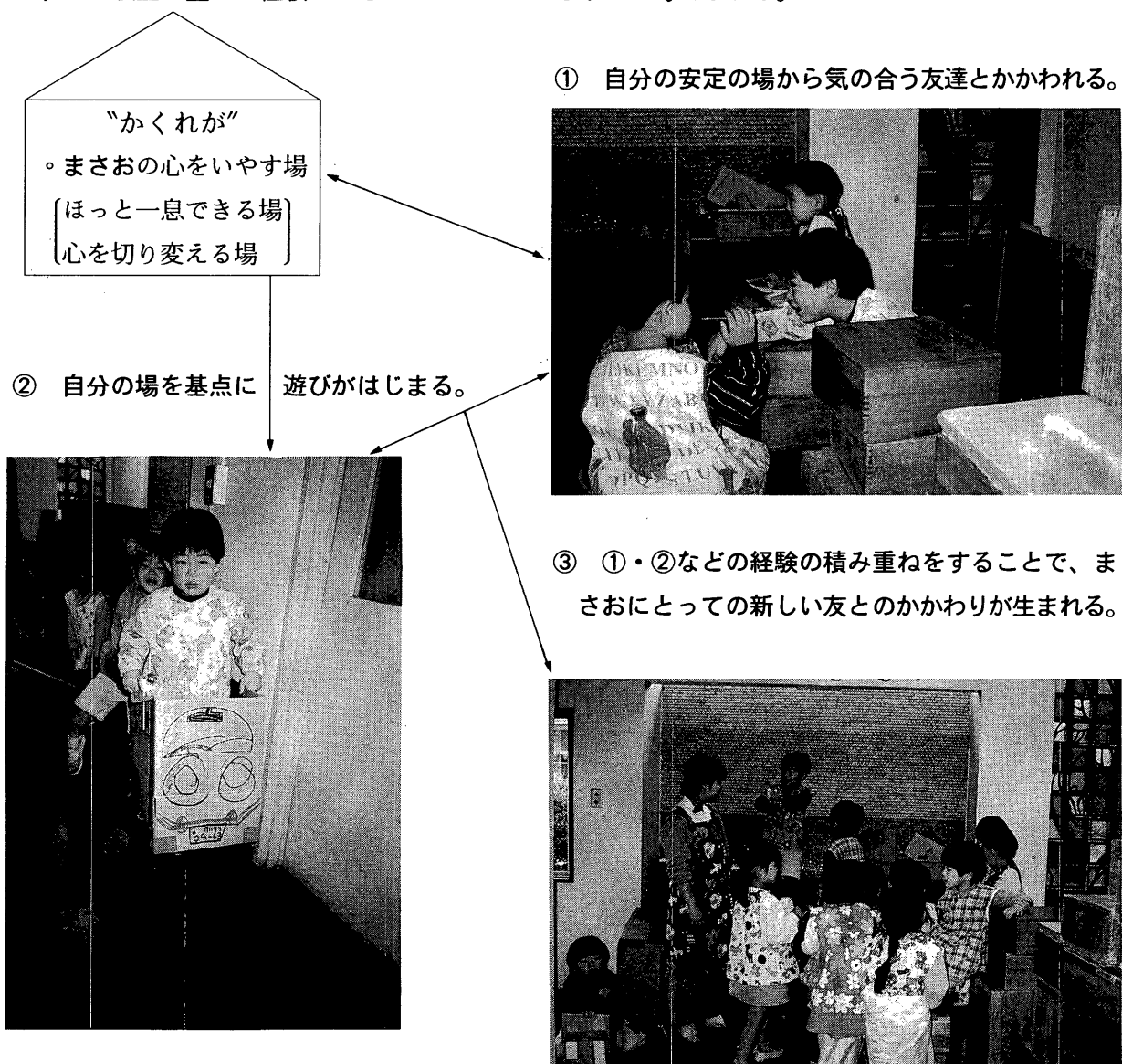
しかし、たつや（新入園児）が入ろうとすると、まさおは「ダメ!! たつや君は入っちゃダメ!・・・」と大声で叫ぶ。

3～4日経つと、かくれがの外で、ダンボール箱で車ごっこになる。車の中の装置にもこだわりがみられる。……写真P17②

7～8日目には、廻る寿司やに変わり、今まで交流のなかった同クラスの友達とのかかわりがこの場でみられる。写真P17③

《考 察》 ～かくれがが持つ意味とまさおの心の変化～

一年間生活を共にした進級組の友達との育ちは大きいという事を実感させられた。何気ない言葉やしぐさが一年間の中で互いに伝わり合い方を学ぶのであろう。まさおは進級組の友達とは思いを伝え合えたが、それ以外の新入園児の中での一部の友達とのかかわり方でつまづきを見せている。こう言えば気の合う友達とは分かり合えるのに、新しい友達と同じ事を言っても分からない。ぼくがこうしようとしたのに、違う事をしてしまう。どうしてなの……とまさおなりに葛藤場面を幾つか繰り返している。まさおは心をいやす場を廊下のコーナーに設けた。その場をまさおの心の安定の場とし、気の合う友達とかかわり、物（ダンボール箱、中型積木）とかかわりながら、孤立したまさおの心を開く第一歩となったのである。教師もまさおが保育室で活動しない事に悩んだ。しかし、まさおはこの場での遊びを通して、ぼくの事分かってくれない〇〇ちゃんと思っていたけれど、話をしてみると違う事に気づき始めたのである。まさおが友達に目を向ける事で、廊下のコーナーを拠点としながら新しい友との出会い、そしてかかわりを広げられる様になったのではないか。場は保育室ではないけれど、それ以上の豊かな経験ができたのではないだろうかと考えられる。



事例2 「自分から運び入れる」(室内へ移る)

6月19日～6月24日

〈幼児の姿の受け止め〉

〈援助の方向を探る教師〉

〈まさおの姿〉

保育室の環境に興味を持ったのか、まさおとかかわっていた幼児が室内へと移っていった。

・まさおを中心として遊んでいた廊下のコーナーは、まさお一人きりになってしまったが、まさおはこの場にいることで満足しているのだろうか。

1～2日の間、まさおは一人で場(中型積木)を変えながら遊んでいる。

まさおも1～2日の間は自分の思いでこの場で遊ぶ姿が見られたが、友達の存在しない場に物足りなさを感じたのか保育室へと足を運ぶ。

・まさおの心の転換が見られる。まさおは何を求めて保育室へと移動する気持ちになったのだろうか。

保育室に足を向ける事で、室内の環境に魅力を感じ、クラスの雰囲気を受け止めるまさおである。

・クラスの子供たちは、まさおをどの様に受け入れるのだろう。

・まさおとけいやの関係を大切に見守っていき……

しかし、3日目になると、まさおは自分の保育室の様子を覗きに行く様になる。

そして何度か足を保育室に運ぶと、自分のコーナーから中型積木をかかえこんで室内へ入ってきた。数名の幼児が「あ…まさおくん……」とまさおの運び込む遊具を手伝い始め、女児たちは「まさおくん…この場所使っているよ」とままごとのコーナーを空けている。しかし、場を作る事に関しては、まさおがすべて動いて、自分のこだわりの中で作っている。

場が出来ると、まさおは気心の知った友達に声をかけながら遊んでいる。

まさおの場に入ったりしてかかわっているうちに“けいや”と共に遊ぶ姿が目立って見られる様になった。

《考 察》 ～気の合う友との出会いがまさおの胸をときめかす～

今まで廊下のコーナーでかかわってきた友達が保育へ行ってしまった。まさおはこの事実をどう受け止めたのだろうか。友達のいないまさおの場は、トラブルはないけれどまさおにとって意味のない場と捉えたのだろうか。まさおはクラスに戻って友達はどう自分を受け入れてくれるのか、自分の遊びの場は確保できるのか、幾つかの不安を抱きながら保育室へと足向けるのである。しかし、クラスの友達は、今までの廊下のコーナーでまさおの遊びに受け入れてもらうなどの満足感があったせいだろうか、クラスの中で、まさおを快く受け入れたと考えられるのである。

事例3 「友ができる」

7月10日～7月20日

〈幼児の姿の受け止め〉 〈援助の方向を探る教師〉

〈まさおの姿〉

・時期的に蒸し暑く、教師は水にまみれて、友達や先生との触れ合いを楽しむ週のねらいを立ててみた。

しかし、まさおは、けいやとの2人の中の世界の中で遊びたいという行動を示している様である。今週のねらいをどう立てたら、まさおの気持ちを組み入れられるのだろうか。

再びまさおは、けいやを引き連れ、廊下のコーナー

へと遊び場を移動した。2人で会話を楽しみながら基地作りをしている。

まさお「ここは、休む所ね。／」

けいや「うん、いいよ。ここは、ごはんを食べる所で、ここは、本を読む所ね。／」

まさお「うん、いいよ」

(2人のイメージで遊びが盛り上がっている)

そこへ… よしき、じゅん、ようすけ、など来て「入れて…」とまさおに声をかける。すると

まさお「だめ。／ 5歳の人しか入れないんだよ。」と受け入れず、友達が去り、2人の遊びに戻ると、会話が弾み出す。

クラスのほとんどの子供たちは、自然物での色水あそび、水あそびなどに興味が向いて活動している。

・クラスの中でうまくかかわれる様になったのに、どうして再び廊下のコーナーへ戻るの？

・2人だけの世界に浸って、他は受け入れようとしなないのはどうしてなのだろうか。

まさおとけいやの間の太い絆はいったい何なのだろうか。

《考 察》 ～けいやに受け入れられて～

まさおは、クラスの中で友達とかかわりを持ち始めたのにどうしてけいやと廊下のコーナーへ戻ってしまうの？…2人だけの活動で、他は受け入れようとはしないけれど…どう見守り、どう援助していけばよいのだろうか？と教師は悩んだ。しかし、2人の遊びを見守っていくと誰にも邪魔されない場で、じっくり遊ぶ事で互いに通じ合うものを感じ、受け止め合っている姿が幾つか見られた。まさおに

とって“けいや”だからこそ、ありのままの自分を表現でき、遊びの中で十分な満足感を味わうことの経験を積み重ねる事ができたのかもしれない。この経験を踏み台に、まさおは、けいやに受け入れられる自分に気が付き始めたのではないだろうか。



事例4 「あ～ ぼくの基地がない」

9月1日～9月9日

〈活動の背景〉 〈教師の思い・援助〉

〈幼児の姿〉

・一学期の間まさおは廊下のコーナーで安定の場として様々な経験をし、クラスの友達とのかかわりも見られたので、二学期は、クラスの中での活動が予想されるのと教師の思いでこのコーナーの場を設けなかったのである。

（夏休み明けの2学期始
まりの日だからなのだろ
うか。）まさおは1学期
遊んでいた場で落ち着く。
場作りをしながら、ま
さおは工夫したり、繰り
返しながら試してみるな
ど遊び方に変化を見せて
いる。

・教師の思いとまさおの
思いのズレを感じる。
しかし、まさおの思い
を受け入れながら、探っ
ていってみよう……。

・まさおが、じゅんの気持ちになって
受け入れている。遊びの中で相手はど
うしたいのかまで分かっていこうとい
う姿は、まさおの成長が表れている。
まさおの遊びを見守る意味があったと
感じさせられた。

2学期の始業式の日である。

まさおは登園すると1学期遊んでいたコー
ナーへ行く。まさお「あ～ぼくの基地がない！」
「ぼく遊びたいのに、どうして……」と悲鳴。

翌日

まさお「先生、ぼくが前に遊んでいた積木
とか……欲しいな…」と訴えてくる。

教師と一緒に遊具を準備すると、まさおは、
廊下のコーナーへ運び込み再び自分の場を作
り始める。

作っている中で、まさおは坂の上に載せた
中型積木のバランスの取り方に興味を示し、
まさおなりに遊びを楽しんでいる。

……まさおの遊びに興味を持ったのか
じゅんがこの基地へ…入ってくる。じゅんは
まさおの作った基地の一部を作り直し始める。
すると、

まさおは「じゅんちゃんは、こういうのが
いいんだね——。」と一人言を言いながら、
じゅんの様子を見つめている。

9月10日以降は、保育室の中で、5～6名
の友達と牛乳パックで作った遊具でごっこ遊
びになる。

《考 察》 ～けいや以外の友を受け入れて～

事例3では、まさおとけいや2人の世界であったか？ この事例4ではまさおはけいや以外の友達との遊びが見られる。更に～で示している様に「じゅんちゃんは、こういうのがいいんだよねー。」とまさおが発している言葉の中に一学期間の経験の積み重ねの重要性を物語っている様である。相手の（友達）表情や遊び方や興味など、廊下のコーナーでかかわりを持ちながら互いに分かり合える様に育ってきている。まさおはけいやに受け入れられてもらう事で、けいやという存在を受け入れる事が出来、他の子（ここではじゅん）も、この様に受け入れている。他の幼児が、まさおとかかわる事でまさおという存在を受け入れていき、集団の中でも互いに互いを受け入れていく姿と変化していくことでクラス集団の刺激にもなっている。（P15表中事例4以降のまさおの活動より）

(2) 経験の積み重ねから

加藤繁美氏は、『大人との関係を出発点としながら、幼児前期、幼児中期、幼児後期と子どもたちは、一定の順序性〈自我を支える大人との関係、友達関係の誕生と発展（自我と自我のぶつかり合い）仲間意識を育てる実践（共感的自我世界の形成）、集団生活と活動の経験（自我と第二の自我の葛藤）〉を持ちながら、新しい人間関係をものにしていくと述べ、その順序性も次から次へと課題が移行していくという単純なものではない』と言っている。

事例の中でも取り上げているが、どうしてまさおが保育室でなく廊下のコーナーを自分の“場”としてこだわりを持つのだろうかと教師はまさおの気持ちを捉えきれずに悩んだ。集団の中で生活することに意味があるのではなく、まさおが今、何をしたいのか、どうしたいのかに教師が目を向ける事から出発した。すると、まさおは新入園児のかかわり方で自分の思いの伝わらない、いらだたしさをどこかでほっとひと息ついたかったのだろうと教師も理解し、まさおの“場”作りへと援助していったのである。教師がまさおの行動を一つ一つ受け入れることが、まさおの心を開き、教師がまさおを受け入れ、まさおも教師を受け入れていく事で“大人との関係の出発点”が始まり、そして、けいやとの二人の世界の中で遊びを通して“友達関係の誕生”（P19）へと移行していくのであらうと考えられる。更に、まさおの思いが伝わらないたつやとかかわる事が、互いに自分の言い分を通しながら（“自我と自我のぶつかり合い”）互いに互いを分かり始める第一歩となる。何か引き合う物があるからこそ自我と自我のぶつかり合いが起こるのかも知れない。4歳児のこの時期に、これらの経験を積み重ねる事で、相手の気持ちを肌を通して、分かり合える。まさおが5歳児の年長組になると、たつやがクラス全員の前に立って話すことなどの行動に興味を示し、自分も同じ様に真似てみたりするなど、たつやの良さを自分自身の中へ取り入れようとする姿は、4歳児の時の自我と自我のぶつかり合いの経験をしてきたからこそ、友達（たつや）への見る目が変わってきたのではないだろうか。

（上 野）



2. 受け入れられる安心感の中で

場や友達にこだわりながらも、しだいにクラス集団を意識し、受け入れていくまさおの育ちを追ってきたが、ここでは、他（人や物や場所など）を受け入れていこうとする心の育ちについて考えていきたい。他を受け入れていこうとする気持ちが芽生えるためには、自分が十分に「受け入れられる」という経験が大切でないかと考える。3才児の姿からみていこうと思う。

ピンクのかさが好きなますみを受け入れる教師とあすか

3年保育3才児 12月

〈幼 児 の 姿〉

- ・ 楽しみ会で見た“かさを持った踊り”に興味を持つ3才児が毎日それをくり返し踊っている。かさの色は3色あるが、“踊り”そのものに興味があるので、始めのうちは、かさのとり合いにはならない。
- ・ ピンクの好きなますみは、ベビーカーにピンクのスカートやピンクの折り紙など気に入ったものを入れて遊んでいる。ピンクのかさにも興味を示し、踊るわけではないが、持ち歩いている。
- ・ 「ますみちゃんはずーっとピンクのかさ持っているんだよ」とあすかが言いつけにくる。あすかがそれを使いたいわけではなさそう。「みーちゃんが使いたいんだって」
- ・ 「ますみちゃんはピンクが好きなんだって」と教師
- ・ 「う……ん。あすかちゃんも好きだよ」と言うが、あすかはそのことを友達に大きな声で話す。
- ・ ますみはその声を聞きながら、「あすかちゃんも好きなの、みーちゃんも好きなの」と満足そう。
そして次の日、みーちゃんの分のピンクのかさをもって「はい」とわたす。

〈“こだわり”をわかってもらえて〉

あすかはますみがピンクのかさを独占しているのが不満だったのだろう。しかしこだわりの強いあすかは友達のこだわりにも共感的に理解している。ますみにとっても自分のこだわりを認めてもらったことで満足感を得、友達の思いも受け入れられる気持ちの柔軟性ができたのではないだろうか。受け入れられる安心感の中で、遊具を交代して使おうという気持ちが自然に出てくるのだろう。

〈教師の思いと援助〉

あすかは踊るために使っていないますみのかさが気になったのかもしれない。
みーちゃんがピンクのかさを欲しがったのも事実だろう。しかし、ますみも踊ってはいなかったが、ピンクのかさをもってベビーカーを押してごきげんであった。
ますみの“ピンクへのこだわり”にも気付いていたので、ますみのピンクのかさを今貸してほしいとは言えなかった。ますみがお気に入りであることをまずあすかに知らせようと思った。あすかの反応によってその次どうするかは考えよう。
意外にも、あすかはますみのこだわりに納得している。ますみにとっても自分のこだわりを認めてもらったことで、ピンクが好きなおうひとりの友達を知ることになる。“自分と同じように好きなんだ”という思いが、“好きなもの同志”というつながりを感じることになる。

〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

一人一人のこだわりに対してまずは教師がその気持ちを受け止めることが大切だと思う。その子のこだわりを大切に思い、ていねいにつきあっていくことで、周りの友達もまたその子の気持ちに気が受け入れていこうとする姿勢が育っていくのではないだろうか。

3才児と生活を共にしていると、毎日何回か小さなトラブルに出会う。そこには幼児なりの理屈やこだわりがあり、互いに自分以外の思いに気付かなかったり、理解できななったり、折り合いがつかなくなったりすることが多い。子供たちはそのような場面にかかわる教師の姿を通して、次第に状況の全体（トラブルの原因やその中の一人一人の思いなど）を捉えられるようになるのではないだろうか。

★秋の庭で体を動かし、十分に遊んだ子供たち。昼食の時間も近くなり、徐々に部屋へと戻った時の出来事である。

〈トラブルの中身を追うと……〉

- まさしとひろおがどちらともなくくつ箱に自分の靴を入れようとしたらしく、1つの場所をめぐる、お互いをにらみながら自分の靴を入れようとしている。
- 靴入れの場にこだわりがあったわけではない。むしろ、互いに自己主張のし合いや相手の出かたそのものを楽しんでいるように見られる。
- 後から部屋に入ってきたゆうきは、2人の様子が気になるのか、じっと見つめていたが、急に「ケンカはダメ、！」と2人の間に入った。しかし、伸ばした手が、偶然ひろおにあたってしまう、しりもちをつくようにころんで泣きだしてしまった。ゆうきは、“しまった”という顔をしている。
- そこへ、突然ひろたかがゆうきになぐりかかった。ひろたかの怒りは、ゆうきにのみ向けられており、まわりの子ども達は、キョトンとしている。

〈教師の思いと援助〉

- 教師から見ると、興味を示す対象が同じような2人だからこそここったことだろうと思われる。教師は『たぶん、どちらも引こうとはしないだろう。』と思った。
- 仲よしの二人だからこそのかかわりを見守ることにした。
- まさしとひろおはケンカをしていたわけではない。しかし、ゆうきにとっては、ケンカをしているように見えたのだろう。結果的に、ゆうきがひろおをつきとばしてしまったが、ゆうきがケンカを止めようとした行為は受け止めてあげよう。
- ひろたかは、大好きなひろおが泣いているのを見て、ゆうきをやっつけに来たのだろう。友達を泣かせた子としてゆうきを見ている。ひろたかの友達を思う気持ちは十分に受け止めてあげるべきだと思い、ひろおにはゆうきの気持ちをゆうきにはひろたかの気持ちを伝えた。

〈友達のでき事の中にそれぞれの思いを知る〉

まさしとひろおの思いがゆうきには伝わらず、ゆうきの思いがひろたかには伝わらない。この時期全体の状況が感じとれず、自分勝手に状況把握し行動してしまうことがトラブルにつながる。それを見ている周りの友達にも4人の思いが伝わる大切だろう。行動だけで判断しないで、行動の裏にある“思い”に気付く経験が大切だろう。

〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

3才児のトラブルでは思いのいきちが多い。表面的な行動場面だけではなく、その裏にある思いをしっかりと受け止め、教師はそれを“言葉”にして伝えていくことが大切だろう。“思いを言葉にする”教師の姿をみながら、それぞれの思いに気付き、更に言葉で伝えることの大切さを経験しているのではないだろうか。

（高柳・篠原）

◎ 認め合う関係の中で

幼稚園という集団生活の中では、幼児同士だけに限らず幼児と教師の関係がどうあるのかもその子の育ちに大きく影響していく。日々の生活の中で、幼児は幼児なりに友達や教師に対して「この人は楽しいことをしてくれる人（おもしろい子・いばっている子）」など相手を分かっただけでなく、幼稚園生活全般に渡って、幼児は他者をどう受け止めどうかわり方を変えていこうとしているのか。ここでは絡み合う友達関係に目を向け、友達の思いに気付き・感じ・受け入れ合い・認め合っていく幼児の姿をどう考えていけばよいのか、友達とのかかわり方の変化を探っていこうと思う。

1. 友達関係の広がりをとらえて

4才児の3学期の生活する姿には、今までにないおもしろさがある。友達同士かたまって遊ぶ姿が多くなり、一人一人を見ると自分の思いを出して（友達に伝えようとする意識をもって）動き出せるようになってきている。ここでは、一年間を一緒に過ごしてきた幼児たちが、友達の遊びをどう受け止め、また自分の遊びや友達の遊びの中で友達や自分の存在をどう感じ取り分かっていくのか、子供たちの遊びの中から探っていきたい。

(1) 集団の中で“かかわり方”を知る

～やすふみ・まさおのグループの中での関係から～

友達と一緒に遊びに楽しさを感じられるようになり、グループでの遊びが中心であったやすふみとまさおだが、その中には様々なかかわり方があったようだ。かかわり方が変わることに互いの見方も少しずつ違っていったのではないだろうか。

・2人に対する教師の受け止め

やすふみ：年少組から一緒に進級した友達や自分の思いにのってくる新入児とグループの中で次から次へと楽しい遊びを始めるなど楽しんできた。この時期になり、やすふみの遊びのおもしろさに引かれていた友達も、それぞれが自分の遊びに対する思いが膨らんできている。自分の思いを実現するために、やすふみとの遊びを選んだり、距離をおいたりしながら活動している。そのことにやすふみ自身も感じ取り、認めざるを得ない状況となってきている。まさおに対しては、そのような中でも自分の要

2人の関係のエピソード

5月

クラスのほとんどが園生活に慣れてきた。男児も女児も戸外遊びが盛んに行なわれるようになってきた。虫取りに興味を示し始めた男児の中でもやすふみは、黙々と穴を掘り幼虫を探している。その様子にやすふみの友達も新入児も同じように虫取りに夢中になっていた。見ているだけのまさおの様子に教師と一緒に誘ってみるが、まさおは「見てるからいい」と答えはするものの視線はしっかり土を掘り返すスコップを追っている。

求を受け入れてくれる仲間だと思っているようでもある。

まさお： やすふみたちの遊びに誘われることがうれしいまさお。一緒に遊びを楽しんではいるが、まだ自分のやりたいこと、言いたいことは出せずにいる。教師や仲間と触れ合うことで、体を動かす遊びが楽しくなっている。じっとしているまさおから、自分を変えようとしているまさおに向かっている。

10月

やりたいことがはっきりして遊びに取り組めるようになってきているまさおは、一緒に遊ぶ同じグループの友達に対して、「ぼくもやる」「ここは、こうして渡るといいよ、！」とか言葉でも表現できるようになってきた。遊びの中ではまさおの言葉に「こっちも、おもしろいよ」などと周りの子も自分の遊びをしながら答えるようになってきたが、その中でもやすふみは自分の遊びにとって都合のいい相手を探して誘いたいようであった。

・まさおの変化・やすふみの戸惑い

—〈事例 1〉 やすふみくんだろう！—

。「お化け屋敷」という共通のことに心を動かしたやすふみ・まさお。段ボールでお化け作りを思いつきいろいろなお化けのイメージがわいているようである。教師にペンや段ボールを催促し早速取り組む。作りながら時々お化け屋敷に入っては「おれは、こういうのを作るぞ」とやすふみはまさおに問い掛ける。まさおは、「ぼくは、のっぺらぼう」とすぐ反応して口にする。やすふみは、「へえ〜」（何か変だと言わんばかりに）と応える。やすふみを意識してまさおも「のっぺらぼうだから、これでいいんだよね。」と教師に同意を求め、二人で顔を見合わせうなずく。そんなやりとりの中で、やすふみが「まさお」と呼ぶと、まさおも「やすふみ」と呼びかえす。やすふみは「やすふみじゃないだろ。やすふみくんだろ」と言うが、まさおも教師も知らん顔でお化け作りに励む。

—〈事例 2〉 ぼく隊長やりたい！—

。マルチパネルでの基地ごっこが続いたある日、今日もやすふみを中心に遊びが始まっている。まさおが「ぼく隊長やりたい！」と言うと、やすふみは困った顔をしながら、少し考えてからまさおの隊長を認めた。まさおは隊長になったが、別に命令するわけでもなく、嬉しそうに、「〇〇に行くぞ！」「忍法〇〇！」となどと言いながら、マルチパネルにとびついたりとびおりたりとはりきっている。やすふみも「隊長。ここは危険です。」と言いながら、今の状況を渋々納得している。周りの子供たちもまさおを「隊長」と呼び、実に楽しそうである。いつもより一人一人が生き生きと見えた。



〈かかわり方を学ぶとは〉

まさおの「隊長やりたい」という言葉からやすふみへの思いを考えると、これまでとは違い相手を自分と同じ立場に見ているのかもしれない。あこがれまでとはいかないとしても、やすふみの遊びを見ていると、その中で自分の思いが達成できたように感じられる相手だったのではないだろうか。それが一緒に遊ぶ仲間へと変わったように思えた。逆にやすふみにとってのまさおを考えると、まさおの存在は変わっているのだろうか。まさおの存在が変わったのではなく、相手が変わっただけなのかもしれない。一緒に遊ぶ友達がその都度変わっていったようだ。

いつも同じグループの中で遊んでいたように見える二人だが、経験してきたことは違ったいた。遊ぶ相手が変わることに、自分と相手との思いのズレを受け入れていかなければならず、そういった経験を積み重ねることで、いろいろなかかわり方を身に付けていく。また、自分の遊びの中で自分を認めてくれる友達の存在を感じて自信を持つことで、自分と相手の立場が少しずつ変わり、やはりいろいろなかかわり方を身に付けていったようだ。

〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

園生活の中で教師の援助は一人一人に対して必ずしも同じではない。量・質・時期どれ一つをとっても全く同じということはない。今、この子にとっての必要な援助とはいったい何かを考え、同調したり、手助けしたりやってあげたり、時には見守る（かかわらずに任せること、視線を送るだけにとどめることなど）ことも必要である。しかし、どの援助にも共通になってくるのはその子の側に立つことではないだろうか。その子の側に立つとはつまりその子の思いを分かろうとその遊びをじっくり見たり一緒にやらせてもらったりなどしながら、その子を受け入れ認めていこうとする教師の姿勢を子供にも実感させることである。こうした教師の姿勢を示すことが幼児にとっての自信につながり、友達や教師の、異年齢への幼児などへのかかわり方を学ぶことへつながっていくのではないだろうか。

(2) 互いの遊びを認め合う

～ “みんなの遊び場” へのかかわりから～

クラスで遊んでいたマルチパネルを遊戯室に移し保育の展開を考えた。マルチパネルと他の遊具との組み合わせを考え、坂にはダンボールをはりすべりやすくしたり、大型遊具を足して多様な体の動きができるようにした。ある時は家や乗り物に見立てられたり、ある時は体の動きの挑戦をしたりする場となったりする様子が見られた。遊戯室での遊びが一段落したある日、けん・しゅうの二人は、坂の角度を変えながら駆け登ることを繰り返していた。

二人の姿	周囲の友達の様子
・遊んでいるうちに崖に見立てたけんが、「助けてくれ～」と言うと、それに合わせてしゅうも「よし、／　いくぞ、／」 「待っている」と手を差し出す。けんとしゅうの互いの手が届くか届かないかのぎりぎりのところまでしかのばさず、すぐには手をつながない。指先だけが微妙に触れ、徐々に	・マルチパネルの遊び場の別な面で遊んでいた女兒たちが、二人の様子に不思議そうに目を向けた。 ・だんだんと二人の世界に引き込まれ、みやこの「もう少し、かんばれ」の声に、

手の平から手がつながるような所まで何度も繰り返している。声の出し方も、真に迫っている。周囲の声援もあり二人はなおさら気が抜けず、その気になって迫真の演技を続ける。微妙なところを楽しみ、落ちることも期待しているようでもあった。

他の女兒たちも「もうちょっと、手をのばして」などと声を掛け始めた。

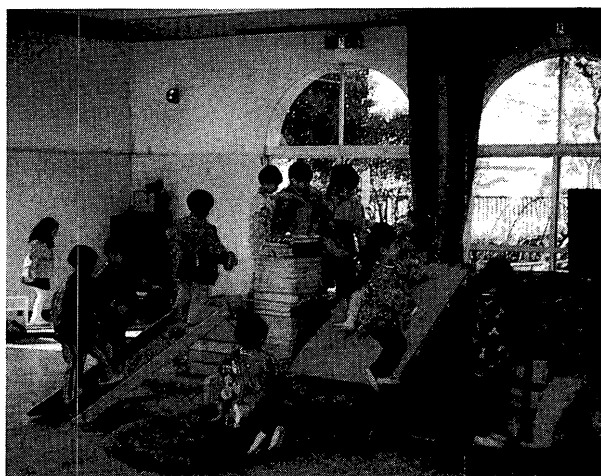
。コーナーで遊んでいた幼児も、マルチパネル（みんなの遊び場となっている）での出来事が気になり始めていたようだ。

〈遊びの雰囲気を感じ取るとは〉

二人で坂をころげ落ちることをただ楽しんでいたが、崖という見立てにどちらともなくその雰囲気になりきって遊びが始まったようだ。なりきる楽しさはもちろん、自分の遊びの楽しさを感じ取ってくれる相手がいることが嬉しかったり、ドキドキしながら繰り返す遊びそのものが楽しかったりなど、遊びの盛り上がりの要因がいろいろと考えられる。周りにいた幼児たちは、二人の様子に思わず声を掛けてしまっただけなのだろうか。それとも、声を掛けることで気持ちは二人の遊びに参加していたのかもしれない。何日もマルチパネルにかかわりいろいろな遊び方を試したり楽しんだりした後だったからこそ、友達の遊びに期待し、新しい遊びが始まる雰囲気を感じ取ったのだろうか。更に、クラスの友達のことを分かり合えるようになったこの時期だからこそ、みんなで盛り上がっていく遊びの雰囲気を感じ取ることができたのではないか。

〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

教師のかかわりの中には直接にかかわらずとも環境構成という形をとってかかわりを持つことがある。幼児の遊ぶ姿から興味・関心・発達などを理解し環境を構成し遊び込む姿を目の当たりにする時教師の環境は何物にも変えがたい程の効果を得るのだ。とはいうものの教師の思いと幼児の思いが正に“ピタッ”と合致することなどそうそうあるものではない。が幼児は待ってくれない。そう考えると我々“教師は”自分の知識・技能・過去・現在・未来にわたる潜在的・内的力を駆使する知性と勇気とを必要とするのではないだろうか。
(注) *津守頁「保育者としての教師」より



(3) 集団を作る友達関係の変化に目を向ける

4才児をみると、つながる切掛けはいろいろあるが本当の一人一人のつながりは、様々な思いで深くなっていくのではないか。かかわりの中で、相手を受け入れるとはいっても簡単なことではない。満足感や充実感だけでなく、思うようにいかない挫折感や葛藤などのいろいろな心の動きを経験しながら、周りの友達の存在や自分について気付いていくことが多いのではないか。特に遊びが盛り上がっているときの幼児の姿をみると、友達と一緒に遊びの楽しさを十分に味わうと共に、自分を受け入れてくれる友達の存在に気付いているときではないだろうか。一人と一人のつながりが深くなったり、一人の子がいろいろな子とつながりを持ったり、複雑な関係がクラスの中に広がっている。一年間様々な経験の積み重ねの中で、一人一人が分かり合える雰囲気ができあがっていくのではないか。そのため、認められている自分に幼児自身が気付けるような場面を作っていくよう考えていきたい。

(宇 野)

2. 共に生活していく中で ～あやこ一年間の記録～

3年保育5才児

幼稚園は様々ななかかわりの中で心身ともに発達・成長していく所である。もちろんそれは教師・友達に代表される人的なかかわりであったり、園具・遊具・自然などに代表される物的なかかわりであったりする。『なかかわりの中の発達・成長』と一口に言っても年齢によっても個人によっても、またそのなかかわりの質的なものによっても大きく違う。ここでは友達や遊び自体に興味や関心をもって集まった幼児が遊びのおもしろさやそこにいた友達とのかかわりの中で遊びを通して自己や友達の存在を受け止め感じとっていた4才児3学期の姿を考察した前論をふまえ、主として園生活全般に視点をあて（ここでいう園生活とは、遊びはもちろんであるが、教師とのかかわり、言葉のやりとり、クラスでの話し合い活動や、自分たちで物事を作り上げていく過程の中など幼児が園生活の中で経験するすべてを言う）その中で受け止め感じとっていた友達の様子が生活を共にしていく中で変容していくことに気付き、それに伴い自分たちも変化し、互いに認め合い尊重し合い、共に成長し合っていく過程をあやこという女児を中心に姿を追って考察していこうと思う。

(1) 友達とのかかわり方の変化をとらえて

5月

— ルールのある遊びの中で —

5月に入り担任とも慣れ、クラスが落ち着いた中で生活が送れるようになってきた。その頃から教師は意識的・意図的にあやこ遊ぶ機会を多く作っていった。その中の一つに園庭でのドロケイがある。ある時、捕まった男児三人が、断りもなく牢屋を抜け出した。ケイサツだったりさこが逃げたことに対し、“ズルイ”と訴えてきた。逃げた男児をもう一度捕まえ直し、全員がそろったところで男児のとった行動とりさこの言い分を投げかけてみた。「つまらないから」逃げたという男児に対しあやこが『勝手に逃げたらズルイ』と食ってかかった。彼女をあまり良く思っていない、なおきが感情的になり、『チビ』だの『バカ』だの言い出した。『（今の状況に）関係ないでしょう』というあやこに対し、なおも悪口を言いたてるなおきたちに、あやこがとうとう泣き出してしまった。これ以上の話の深まりは無理だと思い、教師が「あ～。泣かした～。いっけないんだ～。」と口をはさんだ。その声でやりとりを見ていたりさこたちがなおきたちを責め、あやこの側に立ち慰めたりブツブツ言ったりしていた。教師はその場を『あやこの言う通り、勝手に逃げたらズルイよ。いつまでも捕まらないからつまらない。みんなやる気なくすよネー。』と治めた。その後、全員で“では、どうしたらよいか”について話し合っていた。

— 砂場での一コマ —

砂場で遊具の取り合い（男児が使ったものをその場に置いたまま他の遊びへ移動していったためその遊具を使っていたら、戻ってきて、返せと言われたことが発端）をしていたあやことしんじの周りに、騒ぎを聞きつけたクラスの幼児が集まってきた。そのうちになおきらがしんじに肩入れしあやこを責め始めた。最初はそのことに対する非難だけだったが、そのうちに男児が興奮し、「はなぐみ（3才）のときは〇〇した」とか「そらぐみ（4才）のときは××した」とか言い出し、今とは全く掛け離れたことで責め始めた。今のことに過去は関係ないと教師は思っていたため、過去の話を持ち出すのは本筋ではないという前置きをした上で、今回のことは、そのままにしておいたしんじが悪くあやこは悪くないという裁定を下した。すると、それを聞いていたりさこらが『前はそうだったけれど、今は関係ないじゃない。あやこさん悪くないじゃん。しんちゃん置いとくのが悪いんだよ』と肩を持った。その言葉を聞いたあやこはニコツとした。

お弁当の時間に

お弁当時『〇〇持ってきた人手挙げて』とグループの中でやっている。同じグループの中のなおきがあやこの弁当を覗き込み、自分にあって彼女にないものを見つけ『〇〇ある人手挙げて』とやっている。あやこも負けじと『××ある人手挙げて』とやると何人かの女兒の手が挙がった。それを見て『一緒、一緒、一緒。』と喜び合っている。また、なおきがあやこのないものを言うと彼女たちは二人ともなく見つめ合い『なくっても、いいもんねー。』とうなずき合う。なおきが二人ともないことを指摘し茶化すと別の女兒が『可哀相でしょう。』と口をはさんだ。それをきっかけとして、今度は三人で共通の具材の言い合いを楽しみだした。

〈周囲の友達の意識の揺らぎが始まって〉

教師や友達の言葉や態度に対し自分なりの判断力の育ちは見逃すことはできない。感情的になればなおきのように好き嫌いだけで物事に口を出していく。しかし冷静に物事を見据えていくと、何が良くて何が悪いのかという判断ができるようになってくる。特に今まで嫌がっていた幼児が、教師に認められたり助けられたりする姿を目の当たりにしていくと、今までの思いが揺らぎ、感情でなく目の前の事実で判断していけるようになってくるのではないだろうか。そうした揺らぎがあやこの変化をかけている姿に触れた時、自分の描いていたあやこ像のギャップに気付き、少しずつ崩れていくのではないだろうか。周囲の友達彼女の自信ある姿、周りの雰囲気を感じ自己を押さえられるようになった姿を見つめられ彼女を受け入れられるようになった時彼女に対し優しさを持ってかわられるようになるのではないだろうか。

〈対等な関係へ変わるとき〉

年少・中時あやこは皆から“わがまま・自分勝手な子”と思われていて、5才になったばかりの頃なども一人遊びや家の近い男の子との遊びが多かった。しかし意識の変化に伴いあやこの味方につく子が増えていく。特にりさこなどは年中時には先に立ってあやこを言葉で改めていたが、見方（意識）が変わって以来、まるで昔からの友達でもあったかのように、敵対関係から考えや思いをわかちあえる関係になっている。教師はあやこ寄りの裁定を下していたが、周囲の友達はそれを自分なりに受け止め、自分なりの価値基準の中でそれが受け入れられることなのか、受け入れられないことなのか判断できるだけの育ちを見せてくれている。

自分だけの世界で良いとか悪いとかの判断を下していた頃（4才時）から相手の思いや立場に立って周囲の状況に応じ自分の判断でかわり方を変えていけるだけの育ちを見せてくれているのだ。

この育ちがりさこがあやことの関係性を『前』から『今』に目を向けさせるきっかけとなり、対等の立場に立てる関係へ意識を変えたようである。

夏休み明け、職員室で飼っていたハムスターを目ざとく見つけたあやこが教師に保育室でハムスターを飼いたいと訴えてきた。彼女が飼いたいと言ってきたので理由をつけて司会にすえ、クラスでハムスターを飼うか飼わないかを議論した。皆の前に立ち（教師に肩を持たれ、支えられながら）笑顔をのぞかせ『ハムスターをお部屋で飼いたいんだけど……』と主張した。友達の賛成・反対の意見を聞き、教師にたえず『あやちゃん、どうする？』と聞かれながら（その都度、真剣に悩んで）進行していった。教師→あやこ→フロアー→教師の順序で話は流れ、その日だけでは結論に至らず3日かけ、クラスで飼うということに決まった。女兒を中心にクラスの2/3はハムスターに興味を示し、『あやちゃんがクラスで飼おうと言ったから』という認識ができ、そのことがクラスでの彼女の株を上げ、彼女自身に対する自信へとつながっていった。

クラスの中にはハムスターに触れるのが初めてという幼児もあり、巣箱から出して掃除をしたり、遊ばせようとする時など（いつの間になったのか）『あやちゃんのハムスターと遊びたいんだけど捕まえられるから、お願い、箱から出して』と友達に呼ばれ、手早く捕まえて出してやる姿を見て『すごーい』と喜ぶ者もあった。またあやは家庭でハムスターの生態について本で調べ、他の子に指導したり、『気を付けてね。かまれないで。』と優しくアドバイスするなど、いつの間にか頼られるようになっていった。

〈頼られる存在の意味〉

教師はあやこを中心としクラスの仲間としての思いをもって生活するようになってほしいと願い一学期いろいろとかかわっていった。二学期早々あやこが中心となってクラスでの話合いを持ったが、教師はあやこを前面に出し、彼女をクラスに意識させた。それがよかったのか皆が「あやこのハムスター」という思いを持ったようだ。皆が興味を持った小動物にあやこのという形容詞をもらい嬉しかったようだ。まして「触りたいから箱から出して」など頼られることが彼女に大きな自信を与えている。また彼女自身も皆が寄せてくれる信頼にこたえるべく努力をしていく。それがまた親しみを生む。あやこが飼おうと言い出したという小さな事実があやことクラスとの関係を深いものへとしていった。頼られるからこたえようとする。それが結果となって表れる。正の相互作用とでも言おうか、クラスの仲間があやこを認めたことであやこもこたえようとする。行きつ戻りつの心の通い合いが、かかわりを深いものへとしていったようだ。



(3) 対等な関係の中で

正月の遊びの一つとして年長組には一人に一つ、コマが渡される。一人一人がかかわり回せるようになり遊びがつながっていく。そうした中で自分たちなりに遊びを考えていくのである。ダンボールと積み木で道を作り、坂にし、それからコマを走らせるコース作りが始まった。教師と数人の男児とで作っては走らせを繰り返し試行錯誤していた。そこにあやこもコマを持って入り遊び始めた。坂の上からやはり走らせ何度か遊んだ後、何か思いたったようで男児の真似をして坂の途中のコース脇にダンボールと積み木を持ち出しつなげようとした。それを見たなおきが『あやこそんな所に道作るなよ。せっかく皆が苦勞して坂の下まで道広げたんだぞ。コマがそっちいったら、皆の苦勞が台無しになるじゃないかよ。』と注意した。それを聞いたあやこは『あっそうか。ごめ〜ん。でも私にも手伝わせて。』と素直に非を認めていた。なおきは『ああいーぜ。じゃ、としんとこ手伝ってくれよ。』と指示をし、あやこも従い更に遊びは続いていった。

〈対等な関係の中で〉

一年をかけて、あやこも友達と対等な関係を築けるところまでこぎつけたように思う。相手を認め、自分を認めてもらう。その土台の上に立つことで初めて対等な関係で遊びが成立していくようだ。認めてもらうことでどんどん自分を出していく。それがまた認められ自信につながる。そうすることで相手に対しても広い心で接することができるのではないだろうか。そうした中で遊びや園生活が充実していくのだろう。全てがその子にとって、またその周囲の子にとって良い方向に転がっていくのではないだろうか。

(4) 教師の《かかわり》として大切なこと

1. 教師の役割として

一年間（特に2学期まで）あやこを主役にすることを考えていた。彼女の存在を浮き彫りにすることでクラスに彼女の良さを強くアピールしたいと思っていた。彼女の言葉に教師は皆が納得できるように言葉を加え、あやこの発する言葉や行動の多くに、意味を持たせた。その是非はともかくとして。結果的にそれが自信につながったことは事実である。最初は教師が一生懸命受け入れ受け止めてやることに力を注いだ。そうするうちにあやこの変化に一人感じ、二人気付きていったようだ。そうして教師はあやこが人に頼られる場面を生活の中に見い出しあやこに対してもそれにこたえる快さを味わう機会作りを繰り返していったのだ。あやこの中にそうした人とのかかわりのおもしろさを伝えられたと思っている。

教師はあやこが周りの友達とかかわりながら自分を見つめ磨き友達への思いに気付いていけるよう援助していった。“《かかわり》への《かかわり》”という援助によって、仲間として迎え入れていく手応えを感じていたのである。

2. 対等な関係を作り上げていく

先日、『集団を育てる』と題されたある講演会の中で講師の元足利短期大学教授の古川伸子先生が興味深いお話をされておられた。集団を育てる中で大切なこととして、幼児同士“対等な関係を築くこと”を挙げておられた。影響力の強い幼児が遊びをリードし盛り上げていっても、他の幼児が自分の意見を言わずただついていくだけの仲間関係では集団が育つとは言えないということであった。日常の保育の中で我々教師は、遊びが楽しそうに続いていると“いい関係で遊んでいる”と思ってしまふことがある。しかし、その遊びの中味を考えると、一人の幼児に引っ張られ実際は、古川先生のおっしゃるような対等な関係とは言えないことがある。我々教師は目の前で繰り広げられる関係の本質をとらえ、互いに育ち合えるように環境を構成し、援助していかなければいけないのだ。そうすることが幼児のおりなす関係やかかわりを見直すことになり、対等な関係を作り上げていく一助となると思う。御講演の最後に古川先生は手がかりをそえながらこうまとめられた。『“対等な関係を築く”と簡単に言うけれど実際取り組んでみると非常に難しいことです。ただ、それは教師一人がどうこうするものではなく園生活の中で幼児と共に作り上げていくことが大切なのです』と。とても納得ができ、共感のできるものであった。

(5) 認め合う関係の中で

あやこが受け入れられ認められていった背景に彼女の育ちがある。教師は環境として、人とのかわりを持ちながら、彼女自身満足し自己発揮できるものを多く考えていった。偶然にもルールのある鬼ごっこや小動物を飼うことなどになったが、彼女の育ちと合致していたように思う。彼女自身、そうした環境に触れ考え、工夫し、成長していったのではないだろうか。今回の事例を通し、互いが互いを認め合い、積み重なるようにかかわりが深まっていく背景には育ち合ったそれぞれの個の充実があったのではないだろうか。どの遊びや活動にも精一杯かかわり、思いのたけをぶつけていく。それを認められ更にやる気になっていく。そうして相手を受け入れ認めていく。この繰り返しがあやこをクラスの中へと導いていったように思う。

冒頭『集団を育てる』とは、という話をした。集団を育てようとしたわけではないが結果として、このクラス集団は『集団（全体）として育て』くれたと思う。一人の子を何とかクラスに溶けこませたいという教師の思いが一人一人を満足させる環境となり一人一人を認めていくような援助となったのではないだろうか。互いが互いを認めていくためには共に生活していくなかで、一人一人の内面の充実を図ることが最も近道なのではないだろうか。ただ、この近道は非常に遠い道のりではあるけれど。



(五十嵐)

◎ 刺激し合いながら

1. 友達と一緒に遊びの中で

4才児の遊びを見ると、仲間と一緒に遊んではいるもののやはり遊びのイメージは一人一人であることの方が多い。一人一人が自分の思いにじっくりと向き合う経験を大切に考えたいものである。集団の中で、友達の言動を刺激として受け止め、自分の遊びに取り入れている4才児の姿をとらえてみた。

。ミニカーを接点として遊びの楽しさが広がっていく 2年保育4才児 5月

入園後1ヶ月程経ち遊び始めてきた子供たちは、一人一人のお気に入りの遊具も楽しんでいる遊びももちろんばらばらである。それでも、側で遊んでいる友達や友達が使っている遊具なども、だんだんと自分の遊びの中の一部としてイメージに取り込まれていっているのだろうか。床上積み木で遊んでいたかずや、ミニカーで遊んでいたまさひこの遊びがそれぞれに広がってきているようである。

“街”づくりを楽しむかずや
かずやは、床上積み木を並べたり積んだりとその構成を楽しんでいる。他の遊具には殆どかかわらず、積み木で作っていく自分の“街”に思いをめぐらし、イメージをわかせて遊んでいる。

※まさひこのお気に入りミニカーである。ミニカーを片手に膝をつき、自分の周りの狭い所も坂道も凹凸も、運転手にでもなったようにいろいろな場所(道)をあちこちと走らせている。走り回ったり探検したりとミニカーがまさひこの遊びの中心となっていた。

遊んでいた手を止め、自分の街にやってきたまさひこの様子をみていたかずやは、更にイメージをわかしている様にも喜んでいる様にも見えた。

ミニカーを走らせながらかずやの作った街を探検し始める。

〈認められている自分を感じる嬉しさを味わう〉

二つの遊びのイメージは異なるものだったが、ミニカーというものによって仲介されたのではない。自分の作った街を走るミニカー(自分のイメージを感じ取って遊んでくれるまさひこ)の存在があることで、かずやは自分の遊びに満足感を感じられたようだ。自分のイメージで遊びを楽しむ4才児だが、自分の周りのいろいろな遊びと少しずつ接点を持ち、その中で互いの遊びのアイデアに気が付いたり認められている自分を感じたり、遊びを進める中で互いの立場を感じ取っているのではない。

〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

4才児では、自分の遊びを十分に楽しむ経験、楽しさが広がることに嬉しさを味わう経験を大切に考えたい。誰かと一緒に遊ぶことや遊びのイメージを共通にすることを急ぐ必要はない。幼児が自然に遊ぶ中で誰かの遊びとちょっとかかわった時、その遊びの接点を回避しようとするのではなく教師自身が楽しさの広がりにとらえることを心がけるべきであろう。また、時には意図的な遊びの接点の必要性を見極めた上でのかかわりも大切なことである。

。友達とするペープサート遊びに刺激を受け自分の遊びを展開 2年保育4才児 12月

日々の生活の中で幼児と共に作られたコーナーは、自由に出入りができるようになっている。互いの遊びが見えることで刺激となり情報を得ることもできているようである。友達5～6名がペープサートでお話を作っている様子が楽しそうに見えたのか、ゆうたは引き込まれる様にその場に足を運んだ。そして、ゆうたは友達の話聞きながら、自分の楽しみへと活動を展開している。

ペープサートで遊んでいる4～5名の幼児

ゆうたの姿

M子 「あるところに大きな山があって、そこに2人の女の子がすんでいました。」……省略

Y子 「すると、チョウチョが飛んできました。」
「女の子はチョウチョを捕まえようと追いかけて行きました。」

E子 「チョウチョを追いかけているうちにお城に女の子は着いてしまいました。」

A子 お姫様の役なのだろうか、女の子のペープサートを出して「皇子さま………」と叫びながら探している。……省略

R男 「そこへ、バッタがピョンピョンと飛んできました。」

○友達の話している様子をじっと見ている。

○（チョウチョを捕まえようとしたのか）

材料コーナーへ行って、広告紙で棒を作り、その先にビニール袋をつけてくる。

チョウを捕まえようとする場面を演じている。

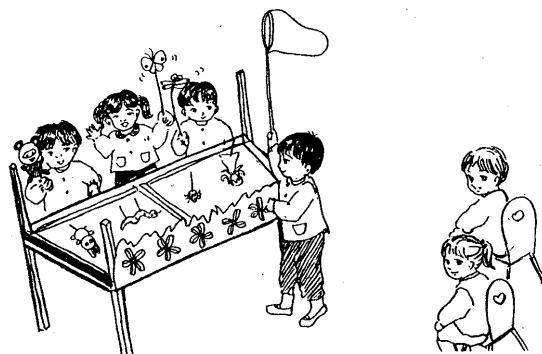
○再び、材料コーナーへと向った、ゆうたは（皇子さまの役になろうとしたのか）、紙を細長く切ってベルトの様にお腹につけて、ペープサートの女の子の前に立っている。

○室内中、駆けまわり、何やら探している。
……ゆうたは、ほっとした様子である。

ゆうたの手には、虫かごがぶら下っていた。

〈自己表現の嬉しさを味わう〉

ペープサートは手にしていないが、ゆうたなりにこのコーナーの遊びへ参加している。子供たちには、友達の遊びに楽しそうな雰囲気を感じ取り、その中で遊んだり刺激を受けてゆうたの様に自分の遊びにしたり、言葉にならないが湧き出るイメージを色々な形で表現している場面も見られる。周りで友達が楽しく遊んでいる姿があるからこそ自分のイメージが豊かに湧き、自分を表現する経験を積み重ねることができるのではないだろうか。



〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

遊びへの参加の仕方が幼児によって異なるならば、教師の対応も様々であろう。教師は演じる側に対しては観客となり、観客に対してはその仲間となる。更にゆうたに対しては、ばらばらにも見える場面ごとの行動を、教師だけはペープサート劇のストーリーに沿ったものであることを意識しゆうたを認める視線や表情を送ることがかかわりとして大切に考えたい点である。一人一人の表現への意欲を支え、“見守る教師の在り方の多様さ”に目を向けていきたい。

(上 野)

2. クラスの課題に向かう活動の中で

2～3年保育5才児 12月

5才児の遊びや活動には、一人の楽しさや気付きが友達に伝わり、広がったり盛り上がったりなどクラス全体のものへとになっていくよさもある。一つの活動がクラス全体のものへとになっていくとき、それに取り組む幼児たちは、何を刺激やきっかけとし、また何をどの様に自分のものとしていく（受け止めていく）のだろうか。

ここでは、市立図書館の利用を園外保育として経験したことから、（教師の考える）クラスの課題に向けて展開された活動——本に親しんで欲しいという（願いを持った）活動の中の幼児の姿を追いながら、一人一人がどのように目的を持っていったのかという過程や目的を持つことの意味についても考えていきたい。

(1) 課題を与えるとはいうものの……

園外保育だけでなく幼児の本へのかかわりを増やそうと環境の構成を工夫した。そんな中で、幼児たちの図書館や本・お話などへの興味・関心が会話や環境にかかわる姿の中にみられるようになってきた。（次頁環境図参照）

① 紙ひこうきにこだわりのあるJ児。
その思いを活かせないだろうかと、幾つかある折り方が一目で分かる様にその工程を説明する表示を作ってみた。すると何人かの男児が「折り紙の本みたい。僕持ってるんだ」と早速見ながら折り始めている。（P37・写真）

③ 保育室のコーナーの一つに用意されたカセットテープを聞いていた女児たちが、「先生、この本読んだんでしょ。私たちもやって（録音して）みたい!」と本を選んでいる。

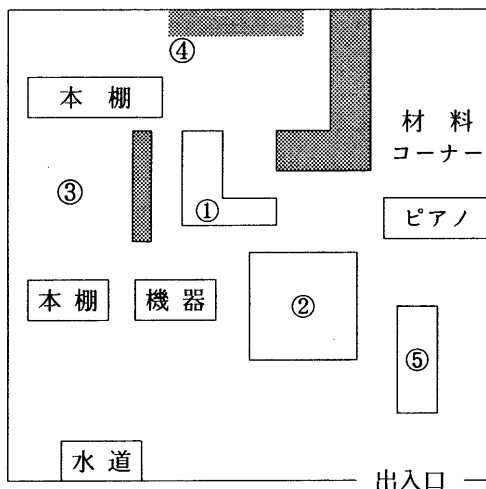
② 「これ使っていい?」とノート（教師が用意しておいたB5版程の紙を画用紙でとじたノートの様な冊子）を手にしたB児が「私、本作るんだ」と言うと、他の幼児たちも次々とノートを手に取った。

「降園前の一時に幼児の描いた絵を使っの絵話をする日が何日か続いた。それを楽しんでいたA児は、「今日は誰がするの? 僕が出てくる話つくっちゃおっかな」と自由画帳に絵を描き、ストーリーを考えているようだ。」

教師は“本に親しむ”というクラスの課題を考え構成してみた。その中での幼児の実際の取り組みは、興味あるものへの自然なかかわりの様にも、また幼児一人一人が自分なりのかかわり方を上手に見つけ出している様にも感じられた。教師が予想した通りのものもそうでないものもあったが、本やお話というものを見る・聞く・読むだけでなく、自分たちもかく・話す・作るなど思いを表現しようとしている姿は、自分（教師）にとっては新しい視点であった。

課題を与えるというものの、幼児の姿の中から、どんな課題を考えることがよいのかを——提示する課題の大きさ・課題と考える活動の幅・具体的に必要と思える素材やものなどについても——見直すことから始まった。

◆ ある日の幼児の活動の様子



- ①…折り紙の本のコーナーとなった。それを見ながら折り紙を折ったり、折り方の工程の一つ一つを作って並べ、本の1ページを作ったりしている。
- ②…それぞれに自分の本を作っている。
- ③…声の図書館となり、録音したり聴いてみたりなど。
- ④…友達や先生がつくった本（つくっている途中のもの）が並べられている。遊びの合い間に自由に手にとっている。
- ⑤…紙芝居のコーナー。見たり聴いたり読んだりなど、2・3人の気の合う仲間が集まって。

(2) 一人一人の目的と活動の広がり

自分の（自分たちの）本をつくることが活動として広がっていたが、本の内容も取り組みへの思いも様々であった。その中の幾つを挙げてみたい。

事例1 一冊の本を二人でつくりあげていく

C児（なみ）・D児（しょうこ）

～友達との関係のなかで、友達の持つ目的に自分を合わせていく幼児の姿をとらえて～

幼児の姿

- ・しょうこ・なみは一緒に行動することの多い仲良しである。「また続いちゃった!」と何冊もの本を作るB児の側になみが座ると、しょうこも「本をつくる?」と一緒に座った。見開きになったノートの左のページに文を書き始めたなみの様子にしょうこは右のページに絵を描き始めた。相談し合っている様子は殆どみられなかったが、互いにふと手を止めては相手のページに見入っている。
- ・鉛筆で絵を描くことを終わりにしたしょうこは、テーブルに座る他の友達やなみの様子を何となく見ていた。教師が色鉛筆を手渡すと絵に色をつけ始めた。
- ・「どう?」と聞くしょうこになみはわざわざ手を止めるともなく「あっいいんじゃない、そういうの」と答えている。
- ・初めは相手のペースを互いに見守っていたが、どちらかのページが先にかき終わると相手を手伝ったり、それぞれに好きな時に自分のページをかいたりなど、何日かをかけて一冊の本を二人で作りあげていった。

教師の受け止めと考察

- ・どちらかというとも体を動かす遊びの方が多いように思えるしょうこが、この活動に向かった時、好きなものにコツコツと取り組むなみの存在は大きなものだったのではないだろうか。B児の側に席を決めたなみ程ではないが、しょうこなりに丁寧に描いている様子だった。
- ・しょうこの様子は、初めはなみを手伝っているようでもあったが途中から意欲もわいてきたのではないだろうか。なみに合わせた行動の中に自分の思いを持ったしょうこそれらをすんなりと受け入れているなみの二人の関係の良さを感じた。
- ・二人は、絵・文のそれぞれが得意なものを自由にかいているようだが、やはり見合うことでイメージを調整し合っている。だんだんと出来上がっていく本を見ると、二人の目的が共通になっていることが感じられた。

事例 2 クラスの一人一人がページを作る折り紙の本 ～『☆ぐみのおりがみのほん』のページが増えることを

嬉しく思うクラスの雰囲気をとらえて～

ページを作る一人一人の幼児の姿

・折り紙が好きなようこは複雑なものも器用に折ることができる。台紙に向かい“メダルの作り方”のページを創り始め、28もの複雑な工程を紙面に作りあげた。真剣な表情で取り組んでいたようこに教師が「頑張ったね」と声をかけると、淡々とした表情で「疲れた、もうやらない」と答えた。

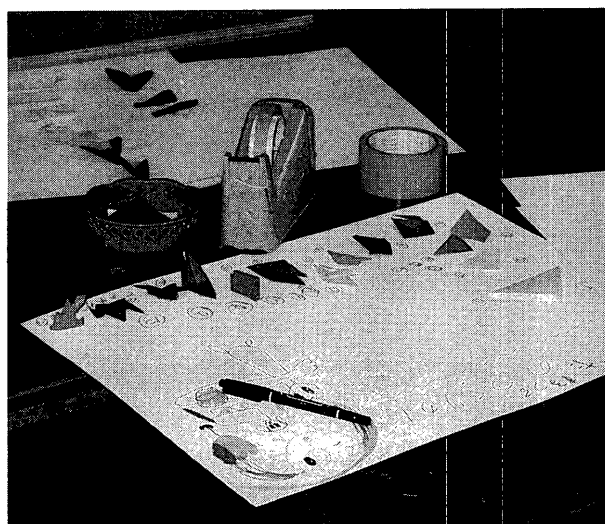
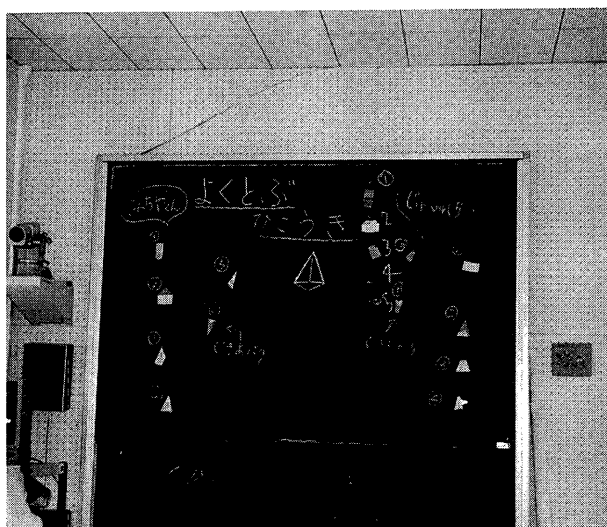
・ページが増えるごとに折り紙の本を開いてのぞき込んでいるけいた・まさとは、普段折り紙を折ることは少ない。「先生、折り紙なら何でもいい？」と自分が折れるものの中から財布などを選びページ作りを始めている。大まかな折り方で紙面がずい分と空いたが、「ここに名前書いていい？」と嬉しそうであった。

・みちやはJ児と同じ様に紙ひこうきにこだわっていたが、ある日「僕は“手裏剣の折り方”を作りたい」と本棚から既成の折り紙の本を持ってきた。「ここが難しい」と言ってきた一ヶ所だけを手伝うと「出来た。同じだ！」と二冊の本を見比べている。

教師の受け止めと考察

・J児のためにと考えた表示だったが、他の幼児たちの関心が集まり、誰もが自分のページを作ることでできるクラスの本となっていた。

・幼児たちの姿の中には、ようこのように“これならできる”という見通しを持った取り組みや“自分のページが作りたい・自分もやってみたい”などといった思いに支えられた取り組み、またみちやのように“自分はこれ！”というこだわりなど様々な思いが見られた。取り組みはそれぞれだが、出来たページがとじられ本が厚くなると、直接にはかかわっていない幼児たちもページをめくってみたり感想を言いあったりなど、クラスみんなが本の出来上がりを意識している様子が伺えた。



事例3 いつになくはりきっている1児（みさと）

～教師の投げかけよりもクラスの雰囲気の中に“本づくり”という課題を受け止めている幼児の姿をとらえて～

幼児の姿

・とび出す絵本・仕掛け絵本に興味を持ち「先生、僕も考えたよ」とアレンジしているA児の本を見せてもらったみさとは「私もやりたい」ととび出す絵本の作り方を教師に教わる。何度か試しながらやっと出来た一冊を友達に見せてまわり、もう一冊作りたいという。

・いつもは友達の遊びにのることの方が多いみさとだが、本を友達に見せるごとに「教えてあげるよ」と本作りに誘っていた。また、本作りをしにテーブルに入れ替わりやってくる友達に対しても、「ねえ、こういうの（とび出す絵本）作りたい？」と尋ね、同じ本を作りたい友達には積極的にかかわっていた。

教師の受け止めと考察

・いつになくはりきっていたみさとだったが、要因は何だったのか。A児の姿はみさとがはりきるきっかけの一つとなったが、自分の本を作る他の幼児の存在や取り組んでいる雰囲気にも刺激を受けたのではないか。

・また逆に、いつになくはりきり自分の作った本を大事にし、友達にも作り方を教えようとしているみさとの姿も周囲の幼児に刺激となっていたのではないか。

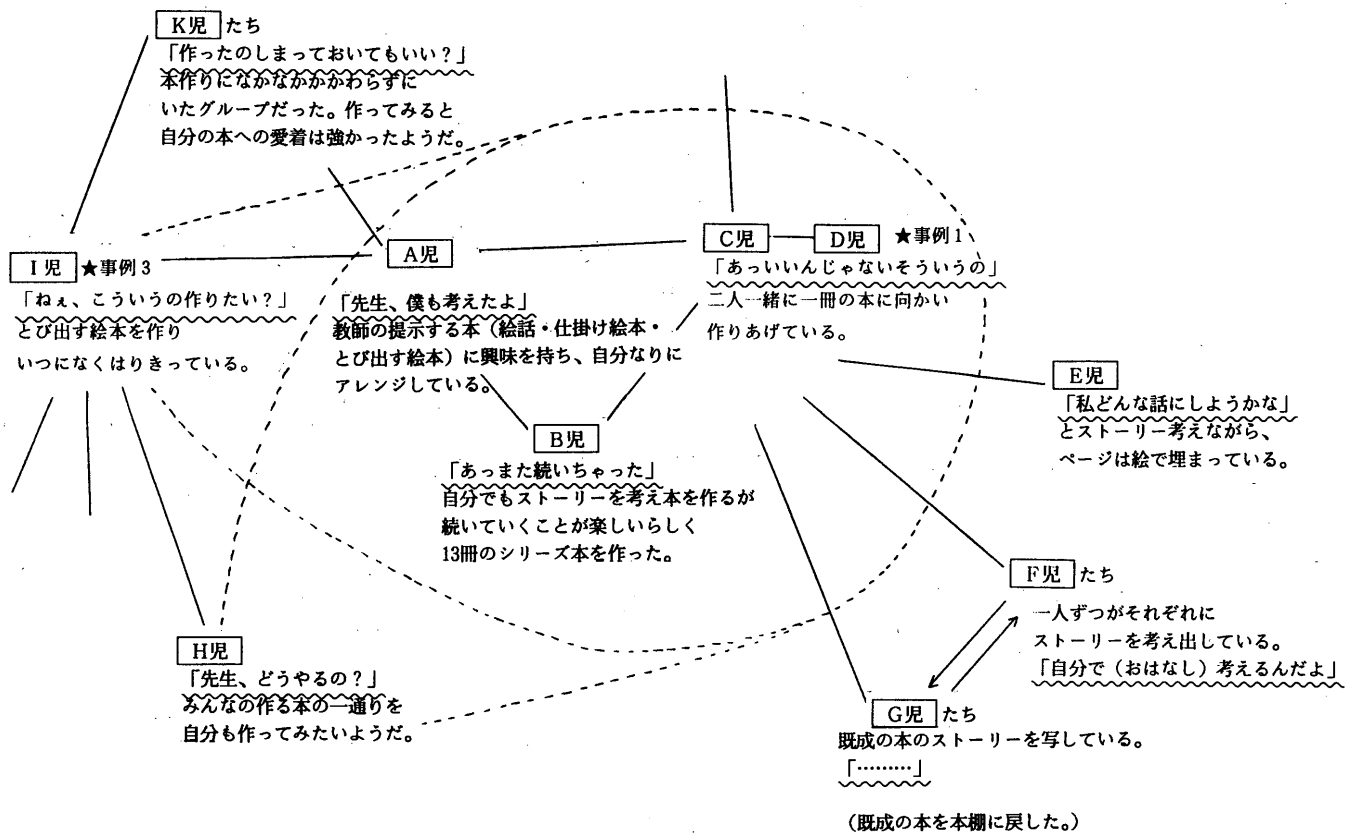
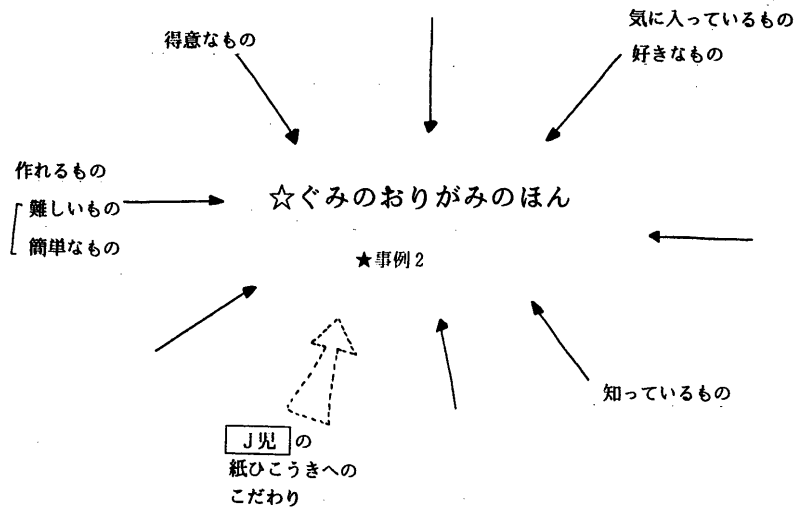
・クラスの仲間の中だからこそ、一人一人のやっていることやその時の思いも伝わりその中で自分は……自分も……とクラス全体での活動に近づいていけるのではないだろうかと感じた。

(3) 教師のかかわりとして大切にしたいこと

「子どもには心の内から湧きおこる能動性が備わっている。他人からやらされるのではなく、自分が選んだことを自分のペースでやる感覚は、個人が自分らしく生きるための条件である。」と津守 真氏は述べている。〔佐伯 胖・他・編集、岩波講座・現代の教育、第6巻『教師像の再構築』（岩波書店）〕

子供たちの能動性をしっかりととらえ、そこにどんな意味があるのかを教師は見出していくことが必要である。クラスの課題に向かう姿ばかりを思い描き、絵本づくりという限定された活動の中で幼児の積極性だけに目が向いていなかっただろうか。クラスの生活する姿全体に目を向け、一人一人の能動性をしっかりととらえていただろうか。津守氏は更に「大人と一緒にそれをやることによって、個人の能動性は社会化され、子供は社会に対して能動的に関心を向ける。」と述べる。社会の中で生きていくための生活の基盤づくりを、教師が担っていることをきちんと受け止めていきたいものである。





(4) 刺激し合える仲間関係を考える

クラスの課題に向かう活動の中で、幼児は本やお話を様々に楽しんだように思う。活動に向かおうとする幼児を支えているものは、仲良しの友達がいるから・はりきっている友達の行動に心が動いて・先生の提示するものに関心が向いてなど様々だが、自分なりに課題に向かおうとする姿は一人一人に伺うことができた。また、その取り組みをみるとクラスの仲間の中で互いに影響し合い・され合って（前ページ図）いるようだ。クラスのみinnで作った折り紙の本を楽しみに思う子供たちに、クラス集団の中に“ものごとを共感できる雰囲気”があることを感じると同時に、その仲間関係の中で一人一人が自分はどうしようと思意決定をしているという事実を大切に受け止めたいと思った。加藤繁美著『自分づくりと保育の構造』（ひとなる書房）に4才半からの子供の姿として、仲間の中で目的（価値）を共有し、それとの関係で自分の意決定をする、目的意識的に活動に立ち向かおうとするキリリとした瞳の輝きをもった子供の姿が現れてくるとあるが、だからこそ保育実践もそれまでとは意識的に変えていくことも必要だと述べられている。幼児期の後半、集団の中での一人一人の育ちのために多様な価値や目的に出会い自分で選択しようとしていく姿勢を持てるようになるために、多様な刺激のある保育の展開を考えていきたい。

（櫻 井）

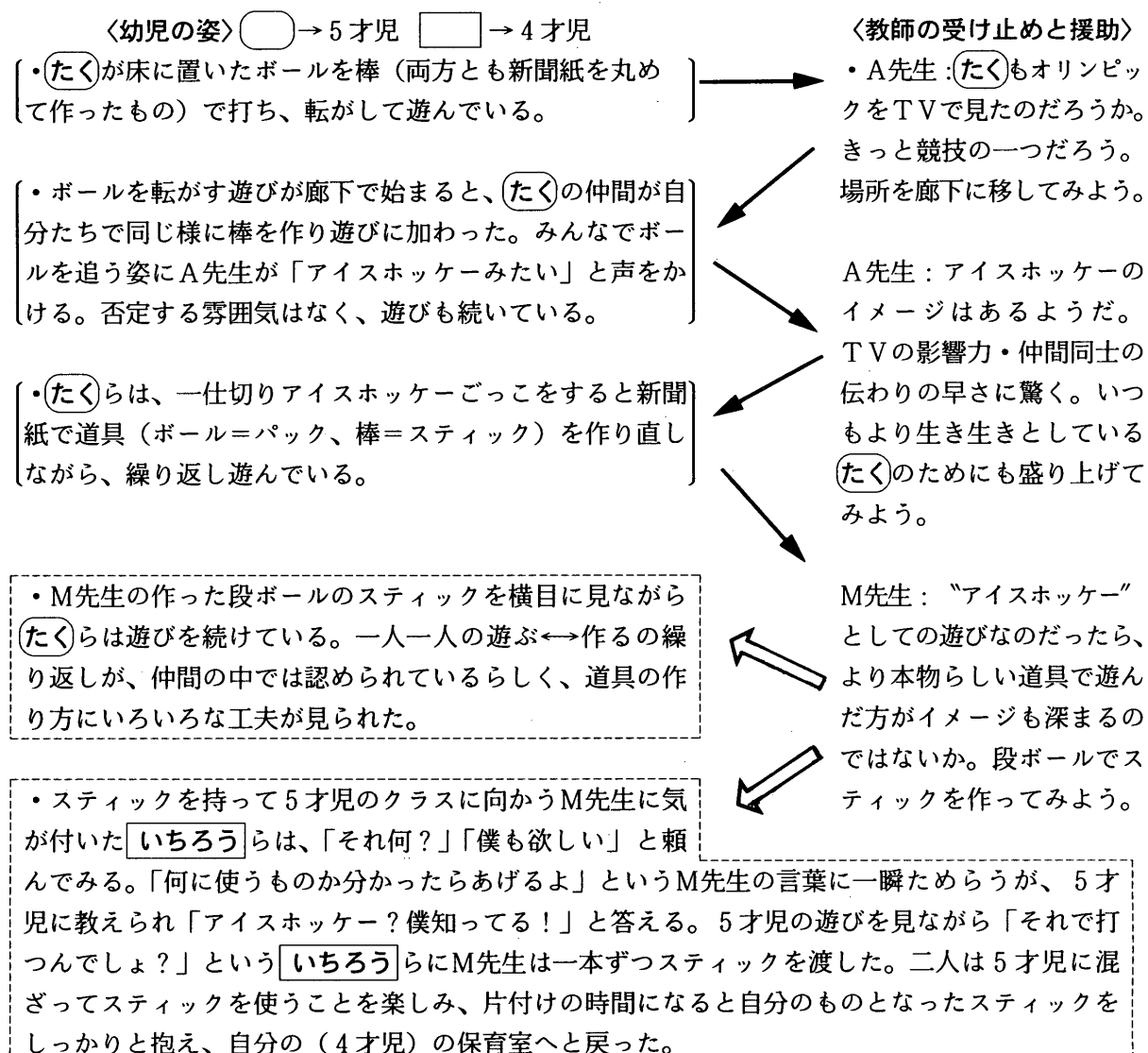


3. 園生活の中で

異年齢のかかわりが日々の保育の中に自然な姿として見られることは本園の良さの一つである。自分たちの仲間との遊びがもちろん中心ではあるものの、異年齢の幼児の姿が遊びの中や周囲に見られ直接的・間接的にかかわり合い、その刺激を良いものとして（うまく利用して）いる。幼児の遊びのきっかけとなる情報は幼児を取り巻く環境の中に多方面にあり（本園紀要第40号P 4～）、その受け止めは年齢によって異なることも多い。ここでは、異年齢の幼児たちが一緒に展開したごっこ遊び（アイスホッケーごっこ）の流れを追いながら、遊びがどう成り立っているのか、またそのことの幼児にとっての意味について考えていきたい。

(1) 遊びを作り出す5才児・興味を持つ4才児

長野オリンピック開催中（2月）のある日、5才児のクラスでは遊びや会話の中にその影響が見られるようになっていた。職員室で話題にする5才児担任のA先生のとらえにM先生も興味を持ちかわっていった。意図的なかかわりと偶然が重なってアイスホッケーごっこが始まった。



〈遊びの成立の背景〉

《かかわり》の中の学びを考えると……

5才児が始めたアイスホッケーごっこ

教師がイメージしたアイスホッケーごっこを幼児が受け入れたのは、幼児もTVなどのオリンピックの情報に興味があったり、友達との会話から更に関心が高まったりしたからだろうか。実際のゲームと幼児のイメージがどれ程近いかは分からないが、自分たちで遊びを作っていく5才児にたくましさを感じると同時に、道具への工夫の中に自分たちの遊びへの自信のようなものも感じた。

スティックが使いたい4才児

4才児の遊びのきっかけはものにあったのではない。M先生のスティックへの好奇心に5才児の姿が重なり使ってみようという思いが高まったのだろう。更にその場ですぐに使うことができたことで自分の大切なものとなっていったのだろう。

。 “オリンピック” という情報に対して

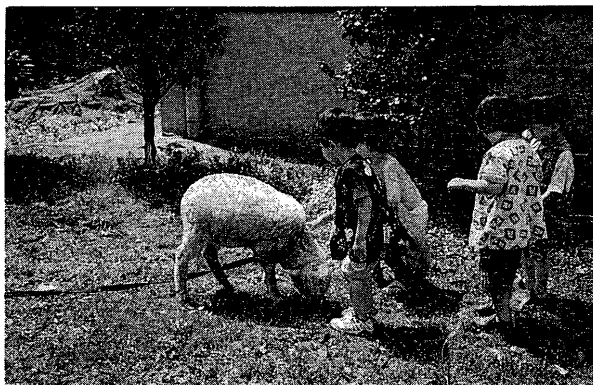
4才児のオリンピックへの興味は5才児程ではなかったが、会話の中には言葉としてはあった。4才児は、TVなどからの直接的な情報よりも5才児の遊ぶ姿からの間接的な刺激によってイメージを作り上げていったのではない。5才児は“オリンピック” という情報を4才児に媒介したのだと考える。

。 ものとの出会い方

いちろうのスティックとの出会いは偶然である。しかしそこで《M先生》の《思い》を感じ取ったり《5才児》の《遊ぶ姿》に目を向けたりしている。ものとの出会いにさまざまな《かかわり》が絡み合うことでいちろうの思いもイメージも深く広くなることができたのではない。(本園紀要第41号・P6～参照)

〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

幼児にとっても教師にとっても“出会い”は偶然であることが少なくない。いちろうがスティックに出会ったのも、5才児の遊びをより身近に感じることができる出会い方をしたのも偶然であると言える。思いもしない状況に偶然に出会った5才児の担任・4才児担任・M先生が、その時の状況のとらえ援助の方向について語り合ったのは保育終了後である。その中でそれぞれがちょっとした場面に柔軟に対応していることが感じられ嬉しく思えた。教師は、《かかわり》へのかかわりを柔軟にしていけるべきであるが、適切なかかわり方の模範などあるはずもない。だからこそ、教師は様々な出会いに柔軟に対応していくために、より柔軟な心の準備をしようとする心構えを持ったり、他の教師とかかわりをもちながら他者の意見に耳を傾け受け入れていこうとする姿勢を育てたりしていきたいものである。

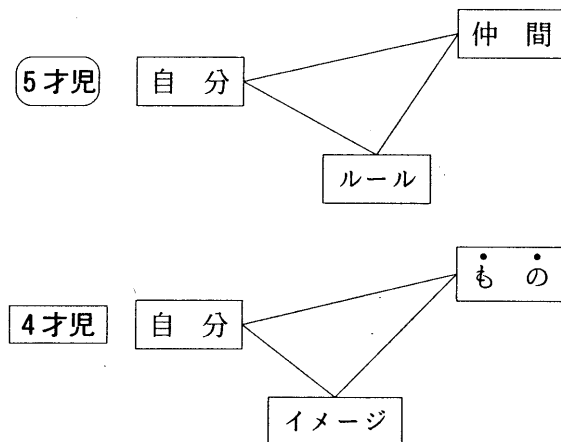


(2) 一つの遊びをそれぞれに楽しみながら

スティックを抱え5才児のクラスに向かう「いちろう」らの様子に他の4才児たちも興味を持ち始め、見るだけ・応援する・とび出すパックを拾うなど、それぞれに気持ちの上ではゲームに参加する幼児の姿が見られた。そんな4才児の姿やこの時期の5才児の保育との兼ね合いでアイスホッケーのコートを4才児の保育室の前に移した。「たく」ら5才児のメンバーも「いちろう」ら4才児もアイスホッケーをすることが毎日の生活のリズムとなっているようでもあった。

○5才児	幼児の姿	教師の受け止めと援助
	<ul style="list-style-type: none"> ・登園後、教師と決めた約束の時間になると、それぞれ自分のスティックを手に4才児のクラスへと向かう。朝の一時やゲームの合い間に自分のスティックを新しく作ったり「打つ時に曲がらないのがいいんだよ」と修理したりする姿が見られた。 ・「アイスホッケーやろう」と4才児を誘って始めるが、4才児の人数はあまり気にせず、「おれこっちを手伝うから」と4才児チームにも5才児が入りゲームをスタートさせていた。 ・ゲームが続くと、点数を入れられないようにゴール前に座っている子、スティックだけでなく足も使う子などが出てきたが「それじゃつまらないだろう」「アイスホッケーって（こういうやり方）なんだぞ」などと言い合い、仲間の中ではルールができ始めているようであった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・スティックに対して“確実にパックを打つことができる”曲がらないスティックがよいというこだわりがあったようだ。保育室の他の材料は使わず、どれ位の新聞紙をどう丸めるのかなど工夫する姿があった。 ・5才児の遊びに4才児がどの程度つきあえるのか、飽きてしまわないだろうかと心配はしたもの遊び姿を見ていると5才児が主導となり遊びの中で4才児も含めてチームやゲームも考えているようだった。 ・ゲーム中だんだんと熱の入ってくる5才児の様子に4才児の担任が審判となり4才児も楽しめるようにとしたが、その場だけは従うもの自分たちのやり方がもうできていたようだ。途中、だんだんと4才児が抜けていってしまうのだが、かえて動きも大きく迫力のあるゲームとなり、仲間とするアイスホッケーを楽しんでいるようであった。
○4才児	<ul style="list-style-type: none"> ・登園後それぞれに好きな遊びをしているが、5才児が誘いにくると「うんやる!」と廊下に出ていく「いちろう」らに続き何人かの幼児も出ていく。毎日続くうちに、「キーパーならやってもいいよ」「私もいれて先生」と参加したりとんだパックを拾ったり応援したりなど入れ変わり立ち変わりかかわっていた。 ・ゲームが一段落し、5才児が引き上げると、それまでゲームに参加していなかった幼児が廊下に出て、スティックでパックを打って楽しんだりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・5才児の勢いにおされながらも、アイスホッケーごっこが4才児の間にも広がっているようであった。M先生にお願いして5本程余分にスティックを作ってもらったり、オリンピックの雰囲気を出そうと点数表や国旗を作ったりなどしてみた。 ・4才児だけの遊びになると、5才児のような迫力はないが、2・3人ずつの仲間が順番に打ち合ったり、ゲームを真似してみたりなどスティックを使うことを友達と一緒に楽しんでいるようであった。

〈遊びの成立の背景〉



一つの遊びに一緒にかかわった幼児たちだったが、遊びの中で感じていた（求めていた）楽しさは、年齢によって違ったものだったようだ。仲間の中でゲームを楽しむためにルールを作っていた5才児。ものへの興味やものをを使うことでのイメージなど、一人一人がものとののかかわりを楽しんでいた4才児と考えられる。

《かかわり》の中の学びを考えると……

◦存在を認めること・認められること

5才児の楽しさは、遊びの中のゲーム性にあったように思うが、ルールを生み出す程真剣にゲームに取り組む姿の背景に、4才児の存在は大きかったと思う。ルールの主張のために4才児の行動を例に出したり、逆に4才児にはルールを適用しない時もあったりとその存在をうまく利用していたようでもある。違う見方をすれば、4才児の言動をおおらかに、また弾力的に受け止めてあげているようでもある。

4才児にしてもものの使い方のモデルとなる5才児の存在を当然認めている。互いに認め・認められていることを感じ安心感を持っているからこそ、それぞれの楽しみも広がっていったのだと考えられないだろうか。

アイスホッケーごっこの中で、5才児なり4才児なりに楽しみを求め活動する幼児の姿こそが「自己発見」を繰り返す姿ではないかと考える。

〈教師のかかわりとして大切にしたいこと〉

◦幼児のありのままの姿をとらえる教師

4才児を保育していると、ある時期、子供自身が異年齢児とのかかわりを必要として自分たちで求めるようになる姿に気付く。それは単なる好奇心や憧れからくるだけのものではない。そうなることを見通して常に予想しねらいを立てながら保育をするばかりでなく、ありのままの自然な子供たちの姿の中に気付きが持てるような客観的なものの見方をも意識していくべきではないだろうか。

◦自分のかかわりを常に変えていける教師

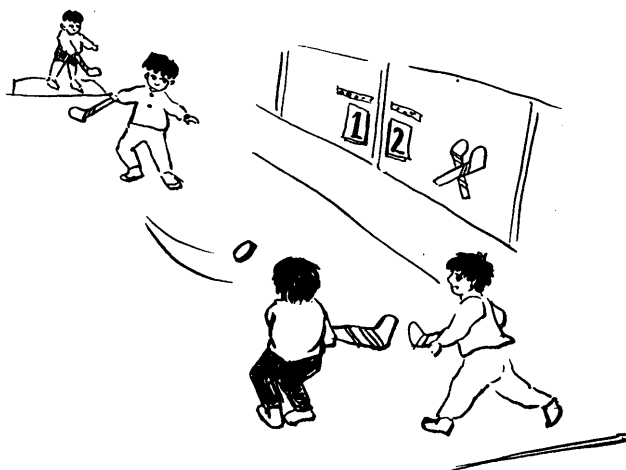
異年齢のかかわりの中には、クラスの仲間同士の中での経験と異なり、対等ではない関係の中に大切な学びがある。教師のかかわりとしての難しさは、対等でない関係をすんなりとは認められず子供たちにその場をうまく任せることが出来ない所にある。4才児のためのルールを5才児に強いるようなかかわり方に終始してしまうのではなく、教師自身が自分の子供たちへのかかわり方を変えていくことができることが大切なのではないだろうか。



(3) 遊びの展開に向けて

毎日のようにアイスホッケーごっこをしていたたくらだったが、クラスでの活動へと関心に移ったのか4才児の保育室にはあまり顔を出さなくなっていた。

4才児の間では、その名残の中でそれぞれに遊びが続いている。新聞紙を丸めて遊びのための道具を作っている子たち、友達と二人向かいあってパックを使って遊ぶ子たち、年長児のクラスが気になるのぞきに行くことが日課のように becoming 子など、ばらばらの様に見える遊びの中にも、5才児のアイスホッケーごっこが刺激となり4才児なりにそれを取り入れているのではないかと見える姿が見られた。



〈遊びの成立の背景〉から保育を考える

次の遊びへ……集団的な活動体験を求める5才児

仲間との遊びの真剣なかけひきやテンポのよい展開や4才児の存在も意識的に認めている視野の広さや様々な遊びの醍醐味を見せてる5才児だった。

自分の保育室とは離れた4才児保育室の廊下で毎日遊んでいたにもかかわらず、クラスでの活動の中にも自分たちの居場所・役割・楽しみを確保していた(A先生より)。集団での生活の積み重ねがしっかりとあることを5才児の保育では活かしていきたいものである。

自分たちの遊びとして……仲間の中での

共感的な活動に広まりの見られる4才児

5才児がいなくなってからの4才児の遊びは小グループごとの一見ばらばらの遊びであった。しかしそれを基本に、小グループ同士が集まってアイスホッケーをしたり違う楽しみ方として盛り上がったなど横のつながりが活動の中に見てとれた。“集団”としての要素に深まりの出てくる過程を見逃さず、それを支える保育の在り方を考えたい。

《かかわり》の中の学びを考えると……

・伝えられていく5才児の姿

4才児にとっての5才児はどんな姿だったのだろうか。たくさんの情報を持ち、ただの新聞紙から道具を作り出し、仲間とのかかわりの中でトラブルをも解決し遊びを展開していく。ものや人とのかかわりの中で自己発揮し、遊びのために本質を追求しようとする5才児の姿は、園内のあちこちで4才児が肌で感じ取っていくものなのかもしれない。

・尽きることのない探求心・自己世界の拡大

それぞれの幼児たちは、アイスホッケーごっこを一つの経験として、そこから次の遊びへと経験を広げていっている。自分の力で次の方向を見つけ出し向かっていっている。更なる試みや楽しみや心動くものを自ら求めている。遊びの充実の後には、その力を十分に発揮することができるのである。幼児が自分の世界を広げていこうとしているのかどうか、更なる試みや楽しみや心動くものを自ら求めている。それを教師が見極めていくことが適切な援助につながり、更に幼児の世界の広まりを見ていくことができるのではないだろうか。(本園紀要第41号・P17～参照)

(4) “幼稚園” という集団生活の中での個の学びを考える

5才児のアイスホッケーに加わる4才児を、教師は“みそっかす”（遊びに加わっても一人前に扱ってもらえない子）としてとらえていた。ずい分と昔に自分も“みそっかす”でいながらも楽しい時があったことを忘れ、4才児の担任はつい“みそっかす”も楽しめるようにとそればかりを考えてしまっていた。しかし、遊びの中でのその役割を考えてみると、その存在は《かかわり》を複雑にし、刺激を多様にするものであった。遊びを進める子もみそっかすも、いろいろな幼児が“幼稚園”という一つの大きな遊び場の中で、相手を受け入れながら遊んでいる。受け入れ合う関係の絡み合い（もちろん教師がどう幼児を受け入れているかも大きく影響しているが）の中に、幼稚園のよさや幼稚園で考える学びがあるのではないだろうか。

異年齢のかかわりの中身を——面倒を見る・教える・教わる・懂れる・できることが増える——といった大人の勝手な期待を視点にしてとらえようとしてしまったならば、それは遊びの本当の楽しさから離れてしまうのではないだろうか。遊びの中で、まだルールの方から分からない相手や、自分には上手に出来そうもないけれど思わずやってみたくなってしまう遊びをしている相手など、そんな異質な相手の存在を認めながら、その雰囲気の中で自分なりに楽しむことができる。自分とは違う他者との関係の中で、互いを認め合う雰囲気を感じながら、みそっかすとして遊ぶ経験の積み重ねを大切に考えていきたいものである。

（櫻 井）

